

Llanán Nogueira, Julio C.

De actores a Sujetos. La educación en y para los Derechos humanos. La desnutrición subjetiva. Perspectivas de trabajo y análisis

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

*Llanán Nogueira, J. C. (2010). De actores a Sujetos. La educación en y para los Derechos humanos. La desnutrición subjetiva. Perspectivas de trabajo y análisis. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5573/ev.5573.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

De actores a Sujetos.

La educación en y para los Derechos humanos. La desnutrición subjetiva.

Perspectivas de trabajo y análisis.

Autor: Prof. Julio C. Llanán Nogueira¹

¹ Docente Investigador Universidad Nacional de Rosario. Prof. Facultad De Derecho UNR. Prof. Titular Políticas sociales. Sociología de la Educación UCU. Coordinador Programa Educación para la Paz No violencia y los Derechos Humanos. Docente posgrado.

1. Introducción:

En este trabajo nos proponemos poner de relieve tópicos centrales para el estudio y la investigación en educación en y para los Derechos Humanos. A tal efecto y de manera descriptiva situamos nuestro trabajo en el Programa de Educación para la Paz, no violencia y los derechos Humanos². Centraremos nuestro análisis sobre los “retos” que significa la Educación en y para los Derechos Humanos en el marco de los Estados de Derecho en América Latina.

¿Que significado adquiere el concepto de “ciudadanía” en el contexto latinoamericano? ¿Cómo han influido los modelos neo liberales en la desertificación del espacio de lo público? ¿Cuál es el impacto del Derecho a la Educación en la transversalidad de uso acceso y permanencia de los Derechos? Son éstas algunas de las preguntas que intentaremos poner en discusión.

2. Desandando los caminos de la neutralidad.

Existen diversas líneas de investigación y de acción que continúan vigentes en nuestras prácticas cotidianas bajo el supuesto de la “neutralidad socio pedagógica”. Este paradigma de la neutralidad esconde tras de sí intenciones, acciones y estrategias políticas de incidencia directa hacia los sujetos teniendo como objetivo provocar “algo” perversamente silenciado.

² Este trabajo se desarrolla como línea de investigación y extensión con escuelas de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Corrientes.

La neutralidad (paradigma que impregna las prácticas relevadas³) bajo el manto de una “sutil impunidad conceptual” impacta en la vida cotidiana de los seres humanos y en la trama social, constituyéndose en un discurso “técnico” que oculta las relaciones de poder, género y política. Esta “acción provocada” produce procesos de naturalización de lo “dado” que inmoviliza las capacidades subjetivas pero a su vez instituye.

Pensamos los “haceres” pedagógicos desde el paradigma de la complejidad que el propio objeto de estudio impone reconociéndolos desde la sociología de la educación como acciones u omisiones que tienen incidencia sobre el “otro”. Es por ello que es un acto político.

La impronta de la “tecnificación” de la práctica y el curriculum pensado desde un lugar de supuesta asepsia continúa vigente en las aulas con un doble efecto:

a) tranquilizando a algunos actores que conciente o inconcientemente reproducen líneas ideológicas que las industrias editoriales producen y

b) excluyendo a otros “sujetos” del circuito simbólico; ya sea de la elección curricular y de sus contenidos ideológicos, políticos, cognoscitivos como de la posibilidad de interpelación de lo “dado”. Ausentándolos, en definitiva, de poder constituirse y comenzar su trayectoria como sujetos autónomos en el proceso socio educativo. Des-subjetivando el hacer y el constituir al otro.

3. De la naturalización... a una Sociología de la Educación contextualizada:

Queremos poner de manifiesto nuestro trabajo en el campo de la formación de agentes en Derechos Humanos que nos introdujo en prácticas escolares, institucionales y con sujetos reales que, anclados en sus propias historias, nos han obligado teórica y metodológicamente a poner en discusión las matrices desde donde pensamos una Teoría Sociológica de la Educación y de los Derechos Humanos en contexto.

Hablamos de teoría contextualizada ya que la misma se encuentra en permanente movimiento histórico, entrecruzada por variables propias de las conflictivas relaciones sociales de los actores que intervienen en el escenario histórico, político y de poder

3 En el relevamiento cualitativo en instituciones seleccionadas en forma aleatoria se registró que en la práctica áulica de los docentes y del personal directivo a cargo de gestión académica se encuentra persistentemente la impronta sobre la neutralidad de los contenidos y de los procedimientos educativos. Poniéndose de manifiesto en los cuadernos de los alumnos y en las planificaciones de los docentes.

Es en esa tensión (histórica /social/ política y de poder) donde se insertan nuestras prácticas sociales y se consolidan los paradigmas. Es en el marco de las lógicas del “actuar con otro” -de manera consciente o inconsciente - que hacemos presentes *los paradigmas que subjetivamente sostenemos.*

No queremos eludir la responsabilidad ética de transmitir y la **marca** que significa en el “**tratamiento**” de la cuestión social la *instauración de la subjetividad del “especialista”*. Vale para el caso mencionar la noción de campo cultural y de poder simbólico que plantea BOURDIEU P.⁴(1999)

No podemos perder de vista que nuestras prácticas de intervención / investigación poseen una dimensión cultural con función pedagógica: transmitimos a los sujetos - individuales y /o colectivos- con quienes interactuamos nuestras matrices de trabajo, poniendo con ellos en acto un despliegue de diversos dispositivos que dan cuenta de un posicionamiento ideológico acerca de cómo pensamos al sujeto y cuál es su lugar en el espacio de lo público y lo político.

Los discursos esquizofrénicos que dualizan las prácticas sociales⁵ se hacen presentes en varias vertientes teóricas de las Ciencias Sociales.

Dichas prácticas se encuentran relacionadas con el o los modelos de Estado, como espacio público privilegiado donde se reclama, se nombra y legaliza, se agrupan las demandas, se otorgan respuestas desde las Políticas Públicas.

Nuestras prácticas se inscriben en los lugares donde trabajamos: en la administración, gestión y planificación de ellas o en el lugar de “distribuidores” de las políticas que las agencias estatales delinean. Lugar tan conflictivo como el de la propia

4 “Pero sería necesario explicar aquí los fundamentos teóricos de la noción de poder simbólico que, como lo he mostrado en un artículo aparecido bajo este título en los Annales, en 1977, integra tradiciones teóricas consideradas como incompatibles, kantianas (con la teoría de las formas simbólicas), estructuralistas o, mejor, durkheimiana, marxista y weberiana. No puedo sino remitirlos a este artículo, aparecido en inglés en Language and Symbolic Power. Esta noción es muy necesaria científicamente (y políticamente) porque permite asir y comprender la dimensión de la más invisible de las relaciones de dominación, de las relaciones entre dominantes y dominados según el género (el sexo), como venimos de verlo, pero también según la étnia (entre blancos y negros especialmente, o entre ladinos y mestizos), o según la posición en el espacio social. Es así que el sistema escolar, a través de las clasificaciones que opera y que se imponen a aquellos mismos que allí son víctimas (se sabe que la ideología del don es cada vez más aceptada a medida que se desciende en la jerarquía social) cumple una función de sociodicea, de justificación del orden establecido, incomparablemente más importante que todas las formas de propaganda.” BOURDIEU P en: “Conferencia magistral para la “Cátedra Michel Foucault” de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999.

5 Cuando hablamos de prácticas sociales queremos hacer referencia a prácticas específicamente situadas (histórica, política y simbólicamente) en instituciones gubernamentales y no gubernamentales, en agencias del Estado en todas sus extensiones, en nuestras prácticas académicas de investigación, etc.

relación entre lo público y lo privado, tensional como lo es el de la sociedad civil con la sociedad política.

Como lo veremos mas adelante, puede el Estado constituirse en un régimen de inclusión o de exclusión y **nuestras prácticas generarán espacios de asociación o de disociación con las lógicas del régimen.**

4. Sobre ciudadanías e inclusión.

La agenda de la discusión en América Latina y Caribe ha puesto de relieve en la ultimas décadas la denominada “cuestión sobre la ciudadanía”.

Desde diversos enfoques teóricos y desarrollos epistemológicos se elaboraron respecto de la misma diversas líneas de trabajo y de debate que no abordaremos exhaustivamente en este trabajo. Sin embargo, el énfasis puesto en la cuestión de la ciudadanía nos sirve para entender las relaciones entre modelos estatales, derechos y derechos humanos, desde una visión holística y transdisciplinar.

Los procesos históricos dan cuenta de los fenómenos de fragmentación social y la aparición de demandas de grupos sociales e individuos en situación de exclusión (material y simbólica) reclamando por el acceso a una ciudadanía real, denunciando la ineficacia de la mera “nominación formal”, articulando reclamos por el reconocimiento, **acceso, uso y goce de los derechos.**

Se trata de la producción de un lugar ficcional en el orden “de lo publico” que fragmentó la idea moderna de homogeneidad, unicidad y ciudadanía produciendo **sociedades duales.**

El sólo reconocimiento normativo por parte del Estado no aseguraba, ni asegura - en el campo de lo real- la vigencia y efectividad de un sistema político-jurídico, menos aún la eficacia pretendida de la norma y del sistema.

Las demandas políticas y sociales del siglo XX y XXI interpelan en forma directa la concepción de **ciudadanía formal, autista y monológica.**

Coincidimos con pensar los fenómenos políticos como fenómenos sociales, dado que en la construcción de las distintas aristas del poder /hacer - que determinan las

diversas formas de construcciones políticas y pedagógicas - nos encontramos con sujetos sociales ⁶ que, sujetos a las relaciones reales de poder, se constituyen en la trama social.

El supuesto de que no existe ser humano extra- social, determinará el análisis, y sin duda significa un posicionamiento epistemológico en la construcción de las categorías operativas referidas al campo en cuestión. Castoriadis incorpora el lenguaje como creación e institución social, como instancia de socialización donde intervienen las instituciones significadas y designadas. Así el autor dice: *“Desde su nacimiento el sujeto humano está captado en un campo histórico social, está ubicado bajo el dominio del imaginario colectivo instituyente, de la sociedad instituida y de la historia de la cual esta institución es la culminación provisoria”*⁷

Esta apreciación del autor nos permite avanzar sobre las postulaciones que hacen a la configuración del marco donde se constituye “lo político”, “lo educativo” y “lo pedagógico” que a nuestro entender -si bien con especificidades- constituyen un todo no “disciplinable”.

En el mismo texto el autor menciona un poder implícito y un poder explícito. ⁸ Este poder explícito es lo que concierne a lo político. ⁹ Señala el autor que “Por último, y por encima de todo, este poder explícito es el garante instituido del monopolio de las significaciones legítimas en la sociedad en cuestión” ¹⁰

Realiza Foucault un aporte que consideramos interesante para tener en cuenta. Nos referimos a la incorporación que realiza en su Teoría del Poder respecto del “poder pastoral”, la discutida concepción de transformación moderna del concepto de poder y lo que nos parece en síntesis más importante para el tópico en cuestión, que es la significación otorgada al Estado como matriz de individuación¹¹.

6 Nos permitimos aquí, negar la tesis de que sostienen algunos politicólogos, de poder pensar al sujeto / sujetos como extra social, adherimos a pensar junto a Castoriadis y otros al ser humano- y agregamos a los grupos sociales como eminentemente sociales y constituidos en las tramas de poder (difuso o no –en la discusión que Deleuze, le presenta a Foucault-) y sus significaciones de poder real como realizaciones concretas que se producen en el campo de la trama social, en la interferencia de poder/ hacer de acciones políticas que los constituyen y les otorgan una o determinadas identidades.

7 , Castoriadis C “El Avance de la Insignificancia”.. EUDEBA, 1997 pág. 270

8 “ Al lado o “por encima” de este infrapoder implícito siempre hubo y habrá un poder explícito, instituido como tal, con sus dispositivos particulares, su funcionamiento definido y las sanciones legítimas que puede poner en marcha.” Castoriadis, C. Op. cit, pag.270.-

9 “ De ello resulta la necesidad explícitamente instituidas que puedan tomar decisiones sancionables en cuanto a lo que hay que hacer y a lo que no hay que hacer, es decir que puedan legislar, “ejecutar”, dirimir los litigios y gobernar. Las dos primeras de las funciones pueden estar (y han estado en la mayoría de las sociedades arcaicas) ocultas en la regulación de la costumbre, en cambio las última no.” Castoradis, C. Op. cit. 271. -

10 Castoriadis, C. Op. cit.

11 “ Que el Estado en las sociedades contemporáneas, no es simplemente una de las formas o lugares de ejercicio del poder, sino una cierta manera todos los otros tipos de relación se refieren al él, es un hecho

Lo que entra en discusión es la necesidad de un nuevo contrato o pacto político ante el fracaso de la ficción de “contrato social” fundante de los Estados de América Latina y Caribe.

Si la idea es que el Estado surge de un contrato o pacto entre ciudadanos para la conformación de instituciones comunes y de regulación de las relaciones sociales, en nuestro caso latinoamericano la acción se produjo a la inversa: primero se conformó el Estado /nación y luego se diseñaron modalidades disciplinares de incorporación para los sujetos. La minoría asumió la representación de las mayorías e instituyó (incluyendo y excluyendo) a quien iba a incluir como “ciudadanos”.

Es en este contexto que creemos indispensable la necesidad de repensar los fundamentos de los Estados en América Latina y Caribe así como su impacto en la gobernabilidad y la profundización del modelo democrático latinoamericano, en clave de Derechos Humanos.

El impacto del neoliberalismo y las políticas de exclusión generó procesos de “raquitismo estatal” e incumplimiento de las responsabilidades del Estado que fueron acompañados de procesos societales que instrumentalmente denominamos “desnutrición subjetiva”.

Los sujetos sociales vivencian en su cotidianeidad la “expulsión” en sus distintas dimensiones de anclaje. Lo educativo en tanto hecho político, histórico y contextualizado cristaliza este modelo.

El desplazamiento en el que han sido situados deteriora su propia auto-imagen y la identificación grupal. La percepción **de no pertenencia** deteriora las relaciones sociales, las fragmenta y conforma “enclaves urbanos” donde la sobrevivencia diaria solo permite visualizar la inmediatez.

Las percepciones de no existir y la imposibilidad de auto referenciarse en un proyecto de vida, los coloca en lo más oscuro del infierno del Dante sin poder visualizar proyectos de salidas ni individuales ni grupales o colectivas.

La categoría de desnutrición nos sirve a los efectos de poder pensar el desafío de la alfabetización en y para los Derechos Humanos que significa devolver al espacio de lo

cierto. Pero no porque cada uno se derive de él. Sino, más bien porque se ha producido una estabilización continua de la relaciones de poder <...> Refiriéndose al sentido esta vez restringido de la palabra gobierno, se podría decir que las relaciones de poder ha sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir elaboradas, racionalizadas y centralizadas en forma o bajo la fianza de las instituciones estatales” Foucault M.” Le pouvoir s'exerce-t-il? Citado por Maíz Ramón : en Posmodernidad e Ilustración: La ontología social del último Foucault en Zona Abierta 39-40 ,1986, pág. 161 (la negrita nos corresponde).

público a quienes fueron desplazados y re construir la subjetividad social en un proceso de nutrición con otros seres humanos.

Desnutridos y analfabetos recorren las calles y los campos de nuestra región siendo enunciados como sujetos desde lo formal pero instituidos como Objetos en lo real.

Urgente es poder centrar nuestras miradas en el develamiento de las lógicas que producen, perpetúan y naturalizan las diversas formas de exclusión y de desaparición del otro del espacio de lo público. El efecto que instaura el modelo del poder violentador es el despojo y la privación material y simbólica de los seres humanos a quien se les aplica.

La exclusión es producto de un acto de poder violentador que se instrumenta en los sistemas económicos, políticos y legales. Se articulan lógicas de desplazamientos, siendo tratados como objetos, privándoseles la posibilidad de ser sujetos, aunque paradójicamente sean enunciados como “ciudadanos” o sujetos de derecho en lo formal.

El “otro” es “situado” en un lugar - urbano, social, económico y simbólico -de desigualdad asignándosele un lugar de falta de posibilidades. Existiendo una arquitectura política de la exclusión que genera enclaves urbanos para los excluidos, donde se tramitan las mismas lógicas que las de la construcción carcelaria clásica.

En la violencia del desplazamiento y la privación es donde reside el acto fundante de las lógicas de la exclusión, prefigurando para los excluidos un lugar imposibilitante, otorgándoles un espacio residual y de marginalización. Ellos son quienes habitan residualmente al margen de las ciudades, en situaciones de precariedad respecto a la legalidad de su hábitat, reconociendo su deambular por las calles como el único espacio público del que se pueden apropiar.

No siendo reconocidos como iguales por los que se encuentran incluidos ni por las instituciones, se les habilitan procedimientos de híper especialización para ser tratados como excluidos o pobres, reafirmandosele simbólicamente su situación de exclusión.

La génesis de la exclusión y pobreza es un acto de violencia que logra instaurarse en el campo de lo cultural siendo naturalizada y reproducida por la sociedad global y legitimada por las estructuras institucionales.

La exclusión es un acto de violencia y desappropriación que impide la producción de ciudadanía vivenciándose procesos de afiliación fragmentarios que aumentan los niveles de violencia horizontal.

Por acción u omisión, la exclusión y la pobreza se constituyen en una violación a los Derechos Humanos.

Las desigualdades estructurales económicas y simbólicas hablan de la genealogía de las historias de los grupos y movimientos sociales en América Latina.

Históricamente, es partir de la privación que se constituyeron los Estados Nación y los sistemas jurídicos en nuestro continente, desde su génesis se incluyó la minoría y excluyó las mayorías, indígenas, gauchos, negros, esclavos.

Nuestras sociedades han sido fragmentadas y atomizadas desde las brechas económicas y “simbólicas” habilitándose modelos de tratamiento jurídico políticos de “control” de los síntomas de los excluidos para atenuar la potencialidad de los conflictos que los excluidos pueden generar al “modelo moderno”.

Rodino señala (1999) que *“en la visión del IIDH, la etapa actual de “democracias insuficientes” nos exige con urgencia concretar una segunda transición democrática que avance hacia la plena vigencia de la democracia como régimen político y forma de vida, y hacia el respeto efectivo de los derechos humanos como las pautas de convivencia que deben regirla. Es nuestro desafío histórico-político presente. La educación en los valores y principios democráticos y de derechos humanos tiene hoy, pues, un enorme valor de la afirmación y la perspectiva que se le quiera imprimir a la modernización y a la gobernabilidad. Esa modernidad nos reclama la humanización de la convivencia”*

Los incumplimientos han deteriorado las perspectivas desde la visión de los sujetos de sus posibilidades, por lo que la re alfabetización en y para derechos, implicará pues, ampliar el campo de lo público y lo político.

El “reto” se convierte en ético, político y social. Pensar la democracia, la gobernabilidad y la vigencia efectiva de los derechos humanos implica que se hagan efectivas las obligaciones de los Estados.

Debemos -desde los contenidos y las estrategias políticas, educativas y pedagógicas,- darnos un proceso urgente que implique una acción política de rescate de los seres humanos que se encuentran situados y tratados como “objetos sociales” y a partir de lo cognitivo, los valores éticos, las destrezas y habilidades ampliar el espacio de lo público. Esto permitiría que las personas y grupos puedan participar como sujetos reales y no actores de cartón, con un libreto pre-armado.

Es necesario pensar pues, un curriculum en contexto, con sujetos reales e historizados a partir de su propia identidad.

Queremos reafirmar una de nuestras tesis de trabajo: los *derechos humanos* y por lo tanto su inserción e incidencia pertenecen al campo de la cultura o las culturas.

Así, es necesario para ello develar los opacamientos curriculares y habilitar espacios desde un nuevo paradigma para la formación de seres humanos como “sujetos”. Esto significa producir una ruptura en lo institucional y lo político, un cambio de paradigma epistemológico respecto de los procesos institucionales en el campo educativo macro y micro.

Tal como lo señala Torres A. C (2008):

“Hay una profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Lo que podría denominarse como una crisis endémica de los sistemas se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones –como pertenecientes a la que se ha denominado «generación Nintendo»– y los adultos”

Los niveles de resistencia que aún se presentan para la implementación de un curriculum que tenga como estándar la educación en y para los derechos humanos en la educación formal nos desafía a la ruptura de matrices institucionales y políticas donde se pongan en discusión e implementen las preguntas básicas curriculares que tal como lo señala Magendzo A orientarán a un nuevo modelo educativo:

“¿cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos?, ¿cómo significan los estudiantes este saber?, ¿cuáles son las condiciones metodológicas óptimas para transferir este conocimiento?, ¿en qué medida los contextos sociales, económicos, culturales, políticos determinan las posibilidades de apropiación del saber de los derechos humanos?, ¿cómo se evalúan los aprendizajes?”

La interpelación que proponen estas preguntas intra sistema son peligrosas a la mirada de los paradigmas clásicos. Ponen en discusión la función tradicional docente y el rol o lugar de los alumnos y la propia institución.

¿Pero qué es lo tan temido? La puesta en evidencia de las lógicas institucionales y la interpelación de los lugares ya que ésta es una educación con incidencia que si no pusiera en discusión estos aspectos sólo serviría como un nuevo maquillaje para las mismas prácticas.

Las escuelas son -en lo silenciado- espacios de permanente violación de derechos. La lógica intra muro de las instituciones sumado a la ausencia de sujetos reales y la falta de conocimiento por parte de los actores educativos de sus derechos contribuyen a la naturalización de las violaciones de derechos quedando silenciados en los intersticios de los propios muros no solo físicos sino simbólicos de las organizaciones institucionales.

Será pues el trabajo de los educadores y educadoras en y para los derechos humanos habilitar, tanto en el intra como en el extra muros, espacios simbólicos y materiales donde se pueda clarificar que lo naturalizado como normal no lo es, que la violencia institucional es una violación de derechos y que en lo micro las contradicciones curriculares ponen en evidencia el curriculum oculto.

Mientras exista ese interjuego perverso entre un curriculum formal y uno oculto no serán posibles procesos educativos con sujetos, limitándose a acciones de “instrucción” que en el mejor de los casos quedarán en el olvido de los propios actores. Claro que el olvido aquí no inquieta como un problema curricular, dado que la posibilidad de olvido es lo que otorga la viabilidad a las instituciones de reproducir las lógicas normalizantes de exclusión (enmascaradas) y de silenciación de los conflictos.

Los alumnos piensan la educación intra muros como un trámite, un tiempo que debe pasar.

Esta problemática se agudiza y se transforma en una modalidad violenta de manipulación en los extremos de la pobreza cuando la aceptación de estas lógicas significa la comida diaria para el grupo familiar.

Las nuevas modalidades de control social tal como lo señalara Foucault en el concepto de biopolítica, siguen corriendo a los márgenes del silencio a los seres humanos, en este caso haciendo depender la comida diaria de su adaptación institucional.

Las relaciones de dominación / opresión se reproducen en los distintos actores institucionales. Los docentes tampoco hablan intra muros por la dependencia salarial y por un mecanismo de sobrevivencia institucional. Lo que para unos se presenta como un trámite para otros aparece como estrategias crueles de sobrevivencia, siendo inexistentes las garantías dentro del sistema formal de Educación de espacios institucionales de “cuidado de los agentes”. Y digo agentes porque la incorporación a las lógicas institucionales les hizo perder – si lo adquirieron en la socialización primaria o secundaria – su carácter de sujetos.

Los instrumentales cognitivos para la alfabetización numérica, alfabética, disciplinar son nudos curriculares que permiten transversalizar la educación en y para los derechos humanos. La limitante se encuentra aquí en que los mismos son entendidos como fin y el desafío de una nueva política educativa pedagógica es transformarlos en medios para una educación en derechos.

Desde la lectura de la realidad y la resignificación de esta realidad se pueden transmitir los valores de los derechos humanos aún en las operaciones lógicas matemáticas

y de otras disciplinas también, pero es todavía una deuda pendiente ganar el corazón del curriculum.

La formulación de una pedagogía de y en derechos humanos nos implica en una revolución cultural de matrices que permitirá situar a los sujetos como pertenecientes y a los contenidos como pertinentes. Son a la vez micro y macro transformaciones y un desafío a construir.

¿Como se enseña en lo formal los derechos del niño si ni las instituciones ni los actores están dispuestos a darles lugar como sujetos de Derecho? Sujetos plenos ya que **un sujeto de derecho que no es pleno no es sujeto**, continúa la linealidad de la lógica de la manipulación objetual medieval.

Compartimos con Magendzo A (2002) : “Esta posición se basa en considerar que la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos cuestionan tan profundamente las estructuras sociales opresivas de la educación que es preferible construir una estrategia renovadora. En otras palabras, la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos, para ser relevantes y tener éxito, deben volverse radicales y asumir una posición muy crítica hacia la estructura educativa tradicional, su concepción, la forma en que ocurre el aprendizaje y la distribución del poder”

Superada la discusión acerca de si el derecho a la educación y por ende la educación en y para los Derechos Humanos le corresponde al ámbito de la instrucción formal o no formal, la misma se constituye en un elemento a ser implementado en todos los ámbitos y modalidades educativas.

Reconciliar la Democracia y los Derechos Humanos con la sociedad civil, combatir las mafias, reconocer las diferencias y articular estrategias para un derecho ciudadano “para todos los seres humanos”, requiere articular planes intersectoriales y de habilitación. Es en este espacio donde podrían comenzar a tomar imagen los rostros de los ocultos implicando como condición de posibilidad la reformulación del Estado y del Derecho en la diversidad cultural latinoamericana en el marco del pluriculturalismo y el respeto por las diferencias.

Un ciudadano que pueda “actuar y pertenecer” y significar la utopía impondrá un imperativo ético político en todos los seres humanos: la necesidad de una sociedad más justa.

Las perspectivas de los sistemas políticos en nuestro continente tienen estándares mínimos a los que los Estados se han comprometido y que deben servir de base para la

planificación de las políticas públicas. La violación de estos estándares corroe la posibilidad democrática en nuestro continente.

Si el derecho es el mediador entre el Estado y la sociedad debe cumplir una función operativa re escribiendo una nueva historia de la función del Derecho en la vida cotidiana de los seres humanos. Un discurso jurídico plural sin sujetos ausentes tiene la oportunidad de devolver el rostro a los sujetos desplazados y vulnerabilizados y rehabilitarles el lugar expropiado para la efectiva vigencia.

La educación en y para los derechos humanos fortalece y re significa las estructuras políticas, otorga lugar a los sujetos y hace a la esencia de gobernabilidad democrática, otorgando herramientas no solo para la denuncia sino también para la prevención de la violación de Derechos y para la distribución simbólica de los saberes.

La EDH contextualizada, posee intencionalidad porque hace visible una ética, una política de incidencia, valores contextualizados que habilitan una mirada del “afuera” diferente a los instrumentales tradicionales de los paradigmas “normalizadores” del disciplinamiento.

Hablamos de incidencia crítica, histórica, mutable, que habilita y compromete.

Es una enseñanza a mirar con todos los sentidos según la diversidad de contextos. Mirar, impactarse, comprender, aprehender y actuar. Situar en nuestro continente y poder aprehenderlo y sentirlo nos fija un horizonte.

En EDH interpelamos las matrices de la naturalización de lo social. Lo social se construye y lo construyen. De lo contrario la lógica de lo natural nos obligaría a aceptar que no podemos modificar nada: que hay pobres naturalmente –“si siempre existieron”-, que la desigualdad es innata – si siempre se vio-, que la diferencia entre el varón y la mujer existe desde que se creó el mundo, que hay razas superiores y que hay otros que tienen que adaptarse.

Modelo de “integración colonial y neo colonial” que convierte al otro en objeto de manipulación de los que dicen, hablan, enuncian desde algún lugar de poder...¿que también habrán existido desde siempre?

EDH es un modelo educativo procesual, de reconocimiento y no de captura-secuestro de los seres humanos, que posibilita el empoderamiento en los diversos contextos simbólicos, culturales, sociales y políticos.

La complejidad nos implica en permanentes desafíos y viabilidades.

Es en los intersticios y en las fragmentaciones de lo instituido donde podemos operar desde una función facilitadora con acciones que incidan sobre las tramas / redes

sociales, la vida política y la construcción de una nueva ciudadanía contextualizada en América Latina.

Para ello desde el análisis de la sociología de la educación se impone superar los paradigmas instrumentales. Estos se reducen al procedimiento y justifican desde allí la acción política, educativa, de subjetivación, de ciudadanía, aunque estemos en presencia de sujetos ausentes o “ausentados”.

Para los que sostienen esta forma de pensar/mirar mientras el procedimiento se cumpla es un “como si” existiera y fuera real. Pero la ficción del “como si” oculta tras de sí los rostros y la cotidianidades de quienes quedan excluidos y jamás llegaron a lo público, y aún habiendo sido formalmente habilitados se los expulsó con estrategias y políticas públicas económicas y simbólicas.

La EDH no puede reducirse a la instrucción jurídica de los derechos y garantías, que consideramos fundamental cognoscitiva e instrumentalmente para “tomar conciencia”. La comprensión y puesta en funcionamiento del instrumental jurídico implica decididamente ***que el sujeto lo pueda sostener en la trama socio afectiva que lo sitúa y lo constituye, para hacer de ellos una herramienta de acción y poder operar críticamente sobre los mismos.*** Es necesario comprender lo positivizado y saber que estos instrumentos jurídicos no son inmutables, inmóviles y privilegios de algunas elites que han logrado el acceso a la justicia.

La EDH debe hacerse teniendo en cuenta la dimensión cognoscitiva-valorativa-política animando el actuar social.

Situado y subjetivado en contexto adquiere sentido el instrumental, dotando de sentido la trama social y simbólica y habilitando la comprensión y la acción de un proyecto de vida no solo de coyuntura sino de trascendencia. De este modo se resignifica la cotidianidad de la propia existencia convirtiendo a los sujetos en transmisores de sentidos en el campo de la cultura.

Es por ello que la labor tiene que facilitar una acción de conversión: de “objetos de derecho de otros”, a “sujetos de derecho con significación e identidad” en su individuación y en el colectivo social.

En esta acción la facilitación que propone la EDH rompe con el concepto clásico jurídico de sujeto de derecho, posibilitando la individuación intersubjetiva con otros en nos-otros.

La EDH situada, contextualizada permite reconocer el poder y actuar ejerciéndolo en el marco de los valores éticos, jurídicos y políticos consensuados de Derechos Humanos.

La conversión en sujeto habilitará un espacio crítico y de acción sobre lo público que permitirá resignificar su propias condiciones de vida y las nuestras habilitando lo colectivo.

Los modelos de ciudadanía clásicos no dan cuenta sino del desplazamiento de los seres humanos a los márgenes. Una EDH tiene que co-construir un nuevo modelo de ciudadanía que se implique en el campo de la cultura promoviendo la efectiva aparición en lo público de los sujetos que han sido ocultados o se han auto ocultado por el agotamiento societal.

Así, necesitamos situar en el campo de la diversidad cultural los contenidos en EDH, ya sea los cognitivos, valorativos, las habilidades como las competencias para la acción teniendo suma vigilancia sobre los modelos que proponen absolutismos.

Los relativismos y absolutismos merecen una especial reflexión dado que **impactan sobre el principio de igualdad**. Una vez inflexionada la igualdad en nuestro contexto de asimetrías acentuadas, la próxima acción es la desigualdad, la atomización los ghettos y la discriminación.

Diversidad no es desigualdad, es igualdad diferencial y plural en el marco de los estándares mínimos que nos permiten respetar al ser humano en su integralidad.

5. Bibliografía:

ANDERSON, P (1997). “*Neoliberalismo un balance provisorio*” en La rama de neoliberalismo, mercado crisis y exclusión social” Oficina de Publicaciones de CBC UBA

BOURDIE, P (1999) en Conferencia magistral para la cátedra Michel Foucault de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999

CAPELLA, J. R. (1993) “*Los ciudadanos siervos*” Editorial Trotta , España .

CASTORIADIS C. (1997) “*El Avance de la Insignificancia*”. , EUDEBA

FOUCAULT M “*El Sujeto y el Poder*”

GARRETON , M A. “ *¿Polis ilusoria, democracia irrelevante?* En Revista Todavía Fundación OSDE , septiembre 2002

GONZALEZ SAIBENE, A (2004) “*El objeto de intervención profesional: un mito del trabajo social*”. Versión revisada 2005. Mimeo. Rosario. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.

O DONELL, G “*Democracia, Desarrollo Humano y Derechos Humanos*” en Democracia, Desarrollo Humano Y Ciudadanía” Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina. O Donnell, G; Iazzeta, O; Vargas Cullerell, J comp. Editorial Homo Sapiens. Argentina.

MAÍZ, R (1986) “*Posmodernidad e Ilustración: La ontología social del último Foucault*” en Revista Zona Abierta 39-40

MAGENDZO A (1999) “Investigación: Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina” IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San Jose Costa Rica.

(2002) PEDAGOGIA CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José Costa Rica.

(2002) DERECHOS HUMANOS Y CURRÍCULUM ESCOLAR IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San Jose Costa Rica. Disponible en: www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FMaterial_Educativo%2FDDHH-Curriculum.pdf

MUJICA BARREDA, Rosa María (1995) *“Los Derechos Humanos en un Proyecto Educativo Nacional”*. En: Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos. Red Latinoamericana para la Paz y los Derechos Humanos. CEAAL, Lima, 1995

NUN, J (2001) Conferencia de cierre del 5º Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, 4 de agosto de 2001, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.

NUN, J (2002) *Ciudadanía, integración y mito* en Revista Todavía, Fundación OSDE, mayo 2002

Rodino A.M (1999) *“La educación en valores entendida como educación en Derechos Humanos”* en Revista IIDH No 29 San Jose Costa Rica.

Tedesco J.C (1995) *“El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía Moderna”* Editorial Anaya

(1996) *“La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”* Revista Nueva Sociedad No 146 Caracas Venezuela.

Torres .C. A (2008) *“Después de la tormenta neoliberal: la política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía”* en REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 48, pp. 207-229